

UDK 37.013

Prihvaćen 14. ožujka 2014.

Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma¹

Ulrich Papenkort

Katolička visoka škola u Mainzu, Savezna Republika Njemačka

Sažetak

Pojam kompetencije stekao je u Europi status ključnog političkog i znanstvenog pojma u obrazovanju. Na razmeđu politike i znanosti može se razdijeliti na dva pojma u kojima se kompetencija shvaća u različitom opsegu i koji odgovaraju razlici između općeg i strukovnog obrazovanja, škole i poduzeća. Usprkos toj razlici, mogu se svesti na jedan temeljni pojam: sposobnost za postignuća. To je teza ovoga rada. Autor najprije isključuje značenje koje se odnosi na nadležnost, zatim razlučuje pojam sposobnosti od znanja i motivacije, a potom ga povezuje s postignućem kao posebnom vrstom aktivnosti.

Ključne riječi: sposobnost, kompetencija, znanje, postignuće, osposobljenost.

Kompetencija se krajem 20. stoljeća na međunarodnom planu, barem u demokratski i prema tržišnom gospodarstvu usmjerenim državama, uzdigla u vodeći pojam obrazovne politike. U Saveznoj Republici Njemačkoj ta se riječ koristi u širokom opsegu značenja te joj se pridaje velika težina. Kao vodeći pojam kompetencija je još uvijek nov pojam, iako je već star barem jedno desetljeće te je gotovo istodobno s eurom postao misaonom monetom europske obrazovne politike. On je usko povezan s prvenstveno ekonomski motiviranim osiguranjem kvalitete nacionalnih obrazovnih sustava te signalizira pomicanje težišta obrazovno-političkog upravljanja s inputa na output, s kvalitete strukture i procesa na kvalitetu rezultata. Upravo su output odnosno rezultati izravno smješteni na ekonomski relevantnom sjecištu između obrazovnog i sustava zapošljavanja. U didaktičkom smislu vodeći pojam kompetencije zastupa

„prebacivanje s poučavanja na učenje” (Line 2004, 47) ili – još očitije – „prijelaz s višeg učitelja na bobicu kompetencije” (Erpenbeck/Rosenstiel 2009).

U Europi raspravu o obrazovnoj politici usmjeravaju dvije međunarodnopravne organizacije: Europska unija (EU) i Organizacija za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD). Od publikacija koje izdaju, dvije nisu posebno značajne samo za usmjerenost obrazovnih sustava na output, već i za vodeći pojam kompetencije. „Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje” („European Qualifications Framework for Lifelong Learning”, EQF) EU-a iz 2008. godine te OECD-ove publikacije međunarodnih komparativnih studija postignuća koje se od 2000. svake tri godine provode u sklopu 1997. pokrenutog „Programa za međunarodno vrednovanje učenika” („Programme for International Student Assessment”, PISA)².

¹ Podnaslov je reminiscencija na zaslužno stručno mišljenje „Concepts of Competence” njemačkog psihologa Franza E. Weinerta (1930-2001), koje je isprva napisano na njemačkom jeziku 1999. za projekt „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)” OECD-a te 2001. objavljeno na engleskom jeziku s podnaslovom „A Conceptual Clarification” (Weinert 2001a).

² Za razliku od drugih međunarodnih studija školskih, točnije učeničkih postignuća kao što su PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)/IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) i TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) PISA se provodi po nalogu pojedinih vlada.

Dok se EQF do sada odnosio na strukovno obrazovanje, naime na strukovnu izobrazbu i usavršavanje kao i na (strukovno protumačeno) visokoškolsko obrazovanje, PISA je posvećena općem obrazovanju, i to 15-godišnjih učenika. U oba slučaja u žarištu se nalaze rezultati učenja (*learning outcomes*) i njihova međunarodna, za federativnu državu poput Njemačke u međuvremenu i intranacionalna usporedivost: ciljani rezultati učenja kod EQF, stvarni kod PISA-e. Za oba pitanja, posao i školu, odgovarajući su dokumenti kao i sadržaji koji se u i s njima dokumentiraju izazvali nacionalno-državne rasprave i inicijative o obrazovnoj politici kojima je u Njemačkoj osobit zamah dala PISA te se po svom intenzitetu i po svojim sadržajima gotovo mogu usporediti s raspravom o reformi krajem 1960-ih i početkom 1970-ih godina. Na obje strane u žarištu predmeta stoje kompetencije: u EQF-u kao ono što se formalno potvrđuje svjedodžbama, u PISA-i kao ono što se mjeri; u EQF-u razina obrazovnih organizacija, u PISA-i razina (nacionalnih) obrazovnih sustava. U EQF-u se kompetencije diferenciraju na osam razina neovisno o domenama, u PISA-i na tri domene za dobi određenu razinu. Na obje strane mjerodavnu ulogu ne igra samo predmet, već i riječ kompetencija (engl. *competence/competency*, fr. *compétence*, šp. *competencia*). U odgovarajućim njemačkim dokumentima, „Njemačkom okviru kvalifikacija za cjeloživotno učenje” (DQR) iz 2011. godine i PISA-publikacijama na njemačkom jeziku kao i u nacionalnim tzv. obrazovnim standardima koji se temelje na njima, riječ kompetencija se čak nalazi na središnjem mjestu. Müller-Ruckwitt dolazi čak do zaoštrenje „spoznaje da je pojam kompetencije sa svojim obrazovno-teorijskim pretenzijama isključivi fenomen njemačkog govornog područja” (2008, 239).

Budući da se u EQF-u, a još više u PISA-i, politika i znanost prožimaju, pojam kompetencije može ispunjavati različite funkcije. Blizak politici, može služiti kao krilatica odnosno slogan. Ako njihalo pretegne na stranu znanosti, on fungira kao stručni pojam odnosno termin. U sredini između oba pola može se preobraziti u praznu pseudoznanstvenu formulu, ponekad i plakativni „kontejnerski pojam” koji

Uwe Pörksen ciljano i argumentirano naziva „plastičnom riječi” (Pörksen 1988, usp. Pongratz 2007). Smisao takve riječi se tada između „semantičke širine” i „sadržajne skučenosti” (Höhne 2007) poima tako široko da ga se više gotovo uopće ne da identificirati, no upravo se zbog toga svi sudionici u raspravi, bili to političari, znanstvenici ili pak novinari, mogu s njime poistovjetiti.

Znanstveno relevantno i zanimljivo pitanje glasi može li se i na koji način riječ kompetencija upotrijebiti kao stručni pojam. To se u nastavku izlaganja treba provjeriti korak po korak. Moja teza je da barem u Njemačkoj strukturalno³ prevladavaju dva koncepta kompetencije, u kojima se kompetencija različito široko poima i koji korespondiraju s razlikom između općeg i strukovnog obrazovanja, između škole i poduzeća. Usprkos njihove različitosti oni se mogu svesti na jedinstveni koncept kao svoj temelj. Za taj koncept njemački jezik osim tuđice kompetencija raspolaže i tradicionalnom riječi valjanost koja se od 1970-ih godina gotovo ne upotrebljava. Ovdje međutim treba glasiti „sposobnost za postignuća”.

Sposobnost i nadležnost

Tuđica kompetencija je dugo vremena uglavnom imala formalno značenje predmetne i mjesne nadležnosti: prava vlasti i sudova u državi kao i mjesta i odjela u organizacijama da donose odluke o određenim slučajevima i/ili čine određene stvari. Međutim, budući da svakom (normativnom) smjeti odgovara ili bi barem trebalo odgovarati neko (faktično) umjeti, nametnulo sa metonimijsko proširenje prvog značenja: nadležnosti se pridružila sposobnost, formalnoj materijalna kompetencija. Osoba koja nešto smije trebala bi to i umjeti. Obje kompetencije se atribuiraju, glede nadležnosti preskriptivno, s obzirom na sposobnost deskriptivno. Obje se kompetencije odnose na logistički modalitet mogućnosti: kao nadležnost deontički, kao sposobnost ontički.

Drugi smisao kompetencije, naime onaj sposobnosti, nametnuo se tek u zadnjoj četvrtini 20. stoljeća. U literaturi na njemačkom jeziku to se značenje prvi put javlja početkom 1970-ih godina, najprije u

³ „Strukturni modeli kompetencija” sadrže elemente i odnose pojma kompetencije, dok „modeli razina kompetencije” omogućuju njegovo stupnjevanje odnosno graduiranje (usp. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007). Ovdje se u prvom planu nalaze strukturni modeli kompetencija.

kontekstu znanosti, poglavito u psihologiji i teorijama komunikacije te u recepciji engleske literature. Oba mjerodavna izvora bila su američki autori koji su riječ *competence* uveli kao stručni termin: psiholog Robert W. White (1904-2001; 1959) s izričitim osloncem na biološki pojam kompetencije i svakodnevnu jezičnu uporabu⁴ (usp. White 1959, 297) i lingvist Noam Chomsky (*1928; 1965) bez navođenja reference.

U pedagogiji na njemačkom jeziku, i to najprije u općoj pedagogiji (Roth 1971, Loch 1979; kasnije još Wollersheim 1993, Löwisch 2000), je recepcija novog pojma uslijedila u 1970-im godinama pozivajući se na Whitea. 1980. je pojam ušao i u opću didaktiku (Schulz 1980). Osim toga se od otprilike 1970. ustalio komunikacijsko-teorijski diskurs (Habermas 1971, Baacke 1973) koji je od Chomskoga preuzeo lingvistički i genetički pojam kompetencije, ali ga je komunikacijski proširio i snažnije vezao za govorne situacije. „Obje tradicije se prepliću ... u njemačkoj odgojnoznanstvenoj raspravi...” (Klieme/Hartig 2007, 11). Pojam kompetencije je tada osim u općoj pedagogiji uzastopce prihvaćen u strukovnoj i gospodarskoj pedagogiji (Reetz 1984, Bader 1989), (strukovnoj) adultnoj pedagogiji (Erpenbeck 1996, Arnold 1997) te školskoj pedagogiji (Klieme 2003). Pri tom su znanost i politika uvijek njegovale usku vezu.⁵

Kasnija razmatranja o DQR-u nadovezuju se na tijek rasprave unutar strukovne i gospodarske pedagogije iz 1980-ih godina, dok je PISA sa svoje strane nadahnula raspravu unutar školske pedagogije, osobito kognitivne psihologije. U Njemačkoj su se od tog doba o pojmu kompetencije ustalila dva dis-

kursa koji ga tumače različito široko: na jednoj strani diskurs u institucionalnom kontekstu zanimanja, u političkom kvalifikacijski okvir, u odgojnoznanstvenom strukovne i gospodarske pedagogije te u psihološkom radne i organizacijske psihologije, na drugoj strani diskurs u institucionalnom sklopu škole, u političkom PISA-e, u odgojnoznanstvenom školske pedagogije te u psihološkom pedagoške psihologije.

U pedagoškoj, psihološkoj i političkoj raspravi se bez obzira na njezinu povezanost s formalnom kompetencijom uvijek misli na materijalnu kompetenciju: sposobnost umjesto nadležnosti. Lutz Koch sukladno tome rezimira: „Kod teme kompetencije ... imamo posla s onim što u neterminološkom jeziku nazivamo *umijećem*” (Koch 2013, 169). Time ostvarena pojmovna jednoznačnost ne smije međutim dovesti do predmetnog odvajanja sposobnosti i nadležnosti, odnosno umijeća i ovlaštenja. Nadležnost (društveno ovlaštenje) i nadalje korespondira sa sposobnošću osobe (subjektivna moć), a oboje pronalaze svoju analogiju u situacijski zadanoj mogućnosti (objektivna moć). Pojam sposobnosti ne može se i ne smije izdvojiti iz te trijade subjektivnih, društvenih i objektivnih mogućnosti⁶, već samo fokusirati kao pojedinačni element. Samo u tom smislu nastavljam ovdje slijediti trag sposobnosti i želim na ovom mjestu uvesti u Njemačkoj često citiranu i utjecajnu definiciju kompetencije Franza E. Weinerta⁷ koja je postala orijentacijskim referentnim citatom. Prvo, u toj je definiciji sposobnost vrhovni pojam. Drugo, ona pokazuje veze sa širokom lepezom mogućih diferencijacija i s dva koncepta kompetencije koje još trebamo predstaviti. Za Weinerta (2001b, 27f.) su kompetencije „kognitivne sposobnosti i vještine

⁴ White pod pojmom „competence” prema Websteru općenito podrazumijeva „fitness or ability” i navodi „capability, capacity, efficiency, proficiency, and skill” kao sinonime (317id.) U biologiji „kompetencija” označava određene sposobnosti i pripravnosti (biljnih i životinjskih) organizama ili njihovih stanica za reakcije na podražaje (usp. Klingenberg 1976, 921id.).

⁵ Koncepti strukovne kompetencije za djelovanje iz strukovne i gospodarske pedagogije našli su svoj odraz u državnim razmatranjima o okvirnim nastavnim planovima strukovnih škola (usp. KMK 2000). Recepciju pojma kompetencije u strukovnoj pedagogiji, posebno u obrazovanju odraslih unutar poduzeća presudno je potaknuo od države poticani projekt „Management kvalifikacijskog razvitka (QUEM)” Radne zajednice za istraživanje stručnog usavršavanja unutar poduzeća. (1992). Uključivanje pojma kompetencije u školsko-pedagošku i didaktičku raspravu također je postigla politika nacionalnih obrazovnih standarda.

⁶ Objektivnoj moći na koju se uostalom odnosi poznati na sposobnosti temeljeni pristup (capability approach) ekonomista Amartyje Sena i filozofkinje Marthe Nussbaum, odgovara danas neuobičajeno treće značenje „kompetencije” kao dohotka i (novčanog i predmetnog) imutka (usp. Klingenberg 1976, 918; Huber 2004). Između triju značenja „kompetencije” u tom smislu postoji predmetna uzajamna povezanost, jer se sva tri odnose na modus mogućnosti, a time i na određenu budućnost. Engleski „competence” uostalom posjeduje ista tri značenja, pri čemu je ono priroda i imutka također zastarjelo.

⁷ usp. bilj. 1

kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti, kako bi riješili određene probleme kao i s njima povezane motivacijske, volicionalne i društvene spremne i sposobnosti kako bi rješenja problema mogli uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama”.

Weinert govori o sposobnostima i vještinama, a da oba pojma pobliže ne određuje. Pri tom vjerojatno pretpostavlja svakodnevno razumijevanje prema kojem vještine (*skills*) za razliku od sposobnosti (*abilities*) disponiraju za automatske djelatnosti koje se mogu izvoditi bez svjesne pozornosti i kontrole. Za to odgovarajuće aktivnosti moraju prvo slijediti čvrsti obrazac i drugo uvježbavati se tijekom duljeg vremenskog razdoblja. Sposobnosti su općenitije, vještine specifičnije. Prve objašnjavaju ispunjavanje heterogenih, druge homogenih zadataka.

U tom smislu vještine mogu postojati neovisno o sposobnostima, ali i biti automatizirani dio sposobnosti. Obrnuto sposobnosti mogu sadržavati vještine, ali i izlaziti na kraj bez vještina. Sposobnosti, i one genetski uvjetovane, su uvjet za stjecanje vještina koje se pak mogu samo steći. Određena sposobnost s vještinama se tradicionalno, u tehničkom, ne u estetskom smislu naziva i umješnost (lat. *ars*, grč. *téchne*), cjelina svih sposobnosti i vještina nekog čovjeka obično u jednini njegovo umijeće. Kompetencije su sposobnosti s vještinama. Sposobnosti bez ikakvih vještina i puke vještine tim pojmom nisu obuhvaćene. Erpenbeck i Rosenstiel govore, ističući aspekt sposobnosti, o „dispozicijama za samoorganizirano djelovanje” odnosno o „dispozicijama za samoorganizaciju” (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, XI). U engleskom jeziku razlika između sposobnosti i vještina korespondira s distinkcijom „između pojma *kompetencije* koja se odnosi na čovjekove generičke i holističke sposobnosti i pojma *osposobljenost* koja se odnosi na specifične sposobnosti” (Eraut 1994, 174).

Kompetencije kao dispozicije

U sklopu psihologije, a uglavnom i pedagogije uobičajeno je kompetencije – shvaćene kao sposobnosti – ubrajati u dispozicije odnosno dispozicije proglašiti njihovim višim pojmom: „Kompetencija se tumači ...kao dispozicija” (Klieme/Hartig 2007, 13). No što su to dispozicije u psihološkim i pedagoškim kontekstima?

Na aktualno doživljavanje i ponašanje neke osobe utječu eksterni i interni uvjeti. Prvi su zadani unutar i sa svakom pojedinom situacijom, drugi sa i unutar osobe. Obje isprva neovisno o doživljavanju i ponašanju. Ponašanje tada povratno djeluje kako na eksterne tako i na interne uvjete, doživljaji samo na interne.

Interni uvjeti kao i posljedice doživljaja i ponašanja su relativno trajna i latentna obilježja osoba. Latentna obilježja za razliku od manifestnih nisu izravno zamjetljiva, već su dokučiva samo preko zamjetljivih manifestacija. Ona su hipotetički konstrukti promatrača koji ih atribuiraju promatranim osobama. Dispozicijama se nazivaju bilo sva ta latentna obilježja u smislu da osobama stoje na dispoziciji, tj. na raspolaganju. Osobe ih prema tome posjeduju. Ili se pak tako nazivaju samo određeni dijelovi tog unutarnjeg posjeda.

Prešutno se pri tom uglavnom pretpostavlja da su to dispozicije pojedinaca, a ne skupina ili društava, u kojima tvore sastavni dio njihovih kultura (usp. Papenkort 2012, 93id.). Čak i ako se dispozicije, a time i kompetencije mogu dodatno pripisati i skupinama odnosno društvima, kod uvođenja pojma kompetencije u 1990-im godinama u prvom je planu stajala i još stoji psihološka i individualno-pedagoška perspektiva. Kompetencije su, kako s tim u svezi glasi općenito suglasje, individualne dispozicije: „sposobnosti i vještine ... kojima raspolažu pojedinci” (Weinert 2001, 27f.).

U individualne dispozicije se ubrajaju kako pretežno naučene tako i pretežno nasljeđene i sazrele dispozicije. Posljednje, koje se nazivaju i sklonosti, su bilo svojstvene čovjeku po sebi ili tipične za pojedine ljude. Ljudske dispozicije nastale ljudskom evolucijom dugo su se vremena u psihičkom pogledu nazivale moći, sile, pri čemu se osobito imalo na umu osjetila i razum kao i nagone i volju, ponekad još i osjećaje i ćud. Fizičke dispozicije su povezane s ljudskom anatomijom i fiziologijom. Tim općim dispozicijama raspolažu – nakon razdoblja zrenja – u načelu, iako ne u svakom slučaju, svi ljudi. U osobne sklonosti karakteristične za pojedine ljude ubrajaju se dispozicije koje se u svakodnevnom govoru označavaju riječima kao što su konstitucija i vitalnost na fizičkoj, temperament, nadarenost (također i talent, posebno inteligencija) i karakter (Remplein

1975) na psihičkoj strani. Genetski uvjetovane dispozicije odnosno sklonosti za razliku od naučenih dispozicija stoje već na početku, a ne tek na kraju procesa učenja, uvježbavanja i navikavanja. One su isprva još prazne, još nerazvijene, dakle u izvjesnom smislu potencijalne umjesto aktualne dispozicije.

Genetski uvjetovane dispozicije odnosno sklonosti se obično ne nazivaju kompetencijama. One se u psihološkim, pedagoškim i političkim diskursima uglavnom isključuju iz pojma kompetencija. Kompetencijama bi se još mogle smatrati one individualne sklonosti koje se posebno mogu shvatiti kao sposobnosti te se označuju kao darovitost, talent, u kognitivnom pogledu kao inteligencija. Weinert npr. inteligenciju u smislu „opće kognitivne kompetencije” (Weinert 2001, 46) vidi kao mogući konstrukt kompetencije. Ali već David McClelland, poslije Whitea drugi psiholog koji je decidirano koristio pojam kompetencije, je 1973. kompetenciju izričito razgraničio od inteligencije. U žarištu se od tada nalaze dispozicije koje se mogu, a ponekad moraju steći odnosno usvojiti, - u najširem smislu - „naučive ... sposobnosti i vještine” (Weinert 2001, 27id.). Kompetencije kao individualne dispozicije su dakle rezultati učenja koje su međunarodno poznate kao *learning outcomes*, te ili stvarno postoje te ih je prema tome moguće utvrditi ili su pak poželjne te se njima teži kao ciljevima učenja.

Umijeće i htijenje

Do te točke u raspravi o kompetenciji uglavnom vlada suglasje: kompetencije su, prema Weinertovim riječima, „sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti”. Kompetencije su prema tome individualne i negenetske dispozicije. Ali nisu sve individualne dispozicije kompetencije. Dok između sposobnosti i vještina vlada uska povezanost, njih same valja analitički razlikovati od ostalih dispozicija. Jedno od presudnih pitanja o konceptu kompetencije glasi koliko su usko ili labavo kompetencije, shvaćene kao sposobnosti uključivši vještine vezane za ostale dispozicije i vice versa.

Sposobnosti (*abilities*) na jednoj strani najprije se trebaju povezati s pripravnostima (*tendencies*) na

drugoj strani u koje se motivacijski mogu ubrojiti nagnuća, a volitivno namjere. I sposobnosti i pripravnosti disponiraju za procese doživljavanja i ponašanja. William Stern, osnivač diferencijalne psihologije, je sposobnosti slikovito nazvao dispozicijama spremne odnosno potencijama, a pripravnosti dispozicijama usmjerenja odnosno tendencijama (usp. i Birkelbach 2005, 4). Onaj tko raspolaže dispozicijom spremne, u stanju je izvršiti neki čin. Tko dodatno očituje odgovarajuću i pozitivno usmjerenu dispoziciju usmjerenja, taj će čin, ako nije spriječen, provesti u djelo.

S jedne strane se sposobnosti i pripravnosti analitički mogu jasno razlikovati. O tome vlada suglasje. Umijeće i htijenje⁸, kako ih još možemo nazvati, dispozicijski su jasno i razgovjetno razdvojeni jedno od drugog, jer mogu i postojati neovisno jedno o drugom, kao umijeće bez htijenja i kao htijenje bez umijeća. S druge strane disponirani doživljaji i ponašanje moraju, ako se odvijaju bez pomoći i prisile počivati kako na umijeću tako i na htijenju da bi se uopće dogodili. Definirajući kompetencije kao „sposobnosti i vještine ... kao i s njima povezane ... pripravnosti i sposobnosti”, Weinert pokušava naznačiti kako bliskost tako i udaljenost obje vrste dispozicija.

Istodobno razdvajanje i vezivanje umijeća i htijenja, sposobnosti i pripravnosti, dispozicija spremne i usmjerenja nadilaze koncepti koji htijenje isključuju ili ga tumače kao umijeće. Weinertova definicija sadrži i te dvije mogućnosti tako što u prvom dijelu rečenice kompetencije određuje kao „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinac raspolaže ili ih može naučiti”, tj. bez htijenja da bi odmah u drugom dijelu rečenice govorio o „povezanim ... pripravnostima i [istaknuo autor] sposobnostima” (Weinert 2001b, 27 id.). Čini mi se da kako izostavljanje tako i prisvajanje pripravnosti idu korak predaleko i više nisu primjereni predmetu.

Umijeće i znanje

Kompetencije su kao umijeće usko povezane ne samo s htijenjem, već i sa znanjem. Umijeću sastavljenom od sposobnosti i vještina suprotstavlja se znanje sastavljeno od uvida i spoznaja. Tako su se u antici

⁸ „Htijenje” je isto kao i „pripravnost” utoliko dvosmislen izraz što se pri tom može misliti kako na dispoziciju tako i na aktualno stanje. Ovdje u prvom planu stoji dispozicija.

međusobno razlikovali grčki *téchne* i *epistéme*, latinski *ars* i *scientia*. Polazimo li od širokog pojma dispozicija, možemo i znanje ubrojiti u dispozicije. Dispozicije u užem smislu kako ga je utvrdio Stern su samo dispozicije spreme i usmjerenja koje se odnose na procese ponašanja i doživljavanja kao i sposobnosti i pripravnosti, u užem smislu čak samo pripravnosti. Prednost dajem širokom pojmu dispozicija, ali bih tu zbog jasnoće i nadovezujući se na poznatu dihotomiju unutar teorije obrazovanja razlikovao formalne i materijalne dispozicije. Formalne dispozicije poput sposobnosti kao dispozicija spreme i pripravnosti kao dispozicija usmjerenja više se odnose na procese doživljavanja i ponašanja, dok se materijalne dispozicije više referiraju na sadržaje doživljaja i ponašanja, tj. na predmetne sadržaje (usp. Kossakowski/ Lompscher 1977, 136). S osloncem na jezično-filozofske diferencijacije mogli bismo i s Johnom L. Austinom govoriti o performativnim i konstativnim tipovima dispozicija, a s Johnom R. Searleom o ilokucionarnim i propozicionalnim aspektima dispozicija.

Znanje spada u materijalne dispozicije. Materijalne dispozicije bi trebalo dopuniti dispozicijama kojima se predmetni sadržaji samo ne opisuju ili objašnjavaju, već i vrednuju. One se uglavnom nazivaju stavovi, držanja, mišljenja (*attitude*). Uvjerenja (*beliefs*) se kao svjetonazori i vrijednosne predodžbe – jednostavno zvane i vrijednosti – u izvjesnom smislu nalaze između spoznaja i stavova. Genetski uvjetovane su samo formalne dispozicije. Znanje i stavovi se mogu samo naučiti.

Povezanost između umijeća i znanja može se s jedne strane razriješiti, s druge strane usko zasnovati. U Weinertovoj definiciji se znanje ne spominje nijednom riječi. Ona time odgovara diskursu o kompetenciji koji umijeće suprotstavlja znanju, barem deklarativnom znanju te ga drži tromim (usp. Renkl 1996), tj. neprimjenjivim znanjem. Alternativni diskurs se odlikuje time da izričito uključuje i znanje, bilo proceduralno ili čak deklarativno. Ono se tada naziva predmetnom kompetencijom i time usko, kao katkad i htijenje, povezuje s umijećem. „Praktična primjenjivost i sposobnost uporabe po-

staje tako uvjetom znanja” (Koch 2012, 460), a isključuje se „nesvrishodno propitivanje iz pukog interesa odnosno iz teorijske znatiželje” (461). Znanje, a time i sadržaji se dakle ili izostavljaju ili funkcionaliziraju te u oba slučaja zapostavljaju (usp. Koch 2013, 168) – a s njima i njihov relativirajući i kritički, multivalentni i kreativni potencijal (usp. Koch 2013, 170). Tako ostaje neshvaćeno: „Kompetencija je više i istodobno manje nego znanje” (Koch 2012, 454).

Stavovi kod Weinerta također ostaju nespomenuti, dok se u strukovnopedaškim konceptima izričito uključuju, tako npr. u raširenoj matrici kompetencije Dietera Eulera i Angele Hahn, koji diferenciraju znanje, vještine i stavove (Euler/Hahn 2004, 131).

Kompetencija kao sposobnost postizanja specifičnih postignuća

Individualne i naučive dispozicije, u ovom slučaju dispozicije spreme odnosno sposobnosti, omogućuju ljudske aktivnosti. Pri tom se misli na sve aktivne umjesto pasivnih procesa, i to kako na (pro-)aktivne tako i na reaktivne procese, „bez obzira radi li se o vanjskim ili unutarnjim činima, propuštanju ili trpljenju” (Weber 1984, 19). Vanjski odnosno motorički čini obuhvaćaju funkcionalne (ponašanje) i intencionalne (djelovanje), operativne (radnje) i komunikativne (govor) čine, unutarnji odnosno psihički čini kognitivne i emocionalno-motivacijske aktivnosti.

Kada bi se pojmovi kompetencije i sposobnosti podudarali, morala bi performanca, kako se nakon Chomskog naziva protupojam kompetencije, moći obuhvatiti sve navedene aktivnosti. Pri pobližem promatranju upada međutim u oči da se pri tom misli samo na postignuća, u svakodnevicu, u školi i na poslu.⁹ Kompetencije za školu se izričito nazivaju „dispozicijama za postignuća” (Klieme/Haag-Merki/Hartig 2007, 7), dok rad, barem u zanimanju, implicitno znači postignuće. Na taj način kompetencija ne korespondira sa svakom aktivnošću, već samo s djelatnostima usmjerenima uspjehu. O tom usmjerenju svjedoče i oba izvorna protupojma kompetencije: *performance* kod Chomskog i *achievement* kod Whitea i McClellanda. I Weinert govori o tome

⁹ Postignuća se mogu i paušalno nazvati „radom” u akcionoteorijskom smislu neke svrshodne i naporne djelatnosti (Krebs 2002, 36). Tada bi i školska postignuća bila rad.

da se „rješenja problema mogu ... *uspješno* [moje isticanje] ... koristiti” (2001b, 27f.). Performanca je prema tipologiji djelovanja Jürgena Habermasa teološko, strateško djelovanje koje uvažava tuđe ciljeve. A „kompetencija se može dakle shvatiti i kao središnji element teorije uspješnog djelovanja ...” (Birkelbach 2005, 3).

Kompetencije su time definirane funkcionalno. One služe kao pomoć u ostvarivanju postignuća pri ispunjavanju zahtjeva. Postignuća su aktivnosti koje trebaju ispuniti neki ne previše jednostavan niti pretežak zahtjev te pri tom postižu rezultat koji je prvo vidljiv, a drugo usporediv s drugim rezultatima prema nekom predmetnom, društvenom ili individualnom mjerilu kakvoće (usp. Heckhausen 1974). I rezultat se naziva postignuće. Čim zahtjevi dosegnu viši stupanj težine, mogu postati opterećenjem, a njihovo ispunjavanje može značiti svladavanje teškoća (Wollersheim 1993), koje se u (kliničkoj) psihologiji na engleskom jeziku naziva *coping*.

S takvim usredotočavanjem na postignuća sve djelatnosti koje nisu usmjerene prema cilju, već prema izvršenju zadatka¹⁰ ispadaju iz nadležnosti kompetencija, točnije uzevši i sve djelatnosti koje su usmjerene samo prema cilju, a ne i prema rezultatu. Zadatci i zahtjevi su u slučaju postignuća u pravilu problemi bilo koje vrste. To su samo zadaće kod kojih su trenutačna situacija, cilj i/ili put koji do njega vodi nejasni. U najjednostavnijem slučaju je nejasan samo put ili samo nekoliko neznatnih detalja puta. U najtežem slučaju sve ostaje nepoznato. Postignuća su tako promatrano rješenja problema, a kompetencije „spособnosti i vještine da se određeni problemi riješe” (Weinert 2001b, 27f.). Usmjerenost prema cilju i rezultatu pri tom potiču na budućnost usmjereni pristup rješavanju problema umjesto pristupa koji se usmjerava na sadašnjost ili možda čak i prošlost. Zbog toga se javlja opasnost da se ukine povezanost između obaju odnosa: ne na putu neplodne dugotrajne refleksije o problemu, već zbog prenatrpanosti aktivizma (usp. Koch 2010, 327).

Kompetencije su prema tome (individualne i naučive) sposobnosti ostvarivanja postignuća, a postignuća obrnuto aktualizirane kompetencije. Mogu postojati različiti koncepti kompetencija: uglavnom, kao što će se još pokazati, dvije. Za podudarni pojam performanse čini se međutim, u pravilu neizgovoreno, da postoji samo jedan jedini koncept: postignuće. Iz toga slijedi da su kompetencije doduše sposobnosti, ali ne sve sposobnosti, već su kompetencije samo sposobnosti postizanja postignuća. To je prema mojoj procjeni interdisciplinarna i teorijama nadređena podudarnost svih koncepata kompetencije.

Kompetencije se pri tom uvijek odnose na nešto što treba svladati odnosno prevladati: određenu zadaću, određeni zahtjev. „Kompetencija se definira kao sposobnost svladavanja složenih zahtjeva u specifičnom kontekstu” (Rychen/Salganik 2003, 2) Zahtjev može zadati sama osoba ili pak neke druge osobe (zadaća) ili se temeljiti na nekom predmetu. Materija na koju se postignuće odnosi je *per se* uvijek posebna odnosno zasebna. Ona se – u školskom, visokoškolskom i poslovnom sklopu – naziva strukom (usp. Papenkort 1995), u psihološkom istraživanju ekspertize domenom. Nešto postići tako gledano znači ispuniti određenu stručnu zadaću. Postignuća, a time i kompetencije se mijenjaju s tim zadaćama. One su specifične za pojedine zadaće odnosno struke: stručne kompetencije. Dodatno se kognitivna postignuća ostvaruju iz određene perspektive, praktična postignuća iz određene situacije. Kompetencije dakle izgledaju drukčije ovisno o pojedinim perspektivama i situacijama. One su specifične za svaku perspektivu i situaciju.

Zadaća na jednoj, perspektiva ili situacija na drugoj strani tvore kontekste pojedinih postignuća, a time i odgovarajućih kompetencija. U tom smislu su kompetencije specifične kontekstualne dispozicije. „Dakle, kompetencije ne postoje neovisno o aktivnosti i kontekstu” (Rychen/Salganik 2003, 46). Budući da ovisnost može postojati u višem ili manjem,

¹⁰ Aristotel je procese koji se izvode za volju nekog cilja nazvao „poiesis”. Jürgen Habermas ih je nazvao „radom”, Hannah Arendt „proizvođenjem” („work”), a Martin Heidegger „činjenjem”. Od toga su sva četiri autora pod imenom „praxis”, „interakcija”, „djelovanje” („action”) i „izvršavanje” izuzela samosvrhovite djelatnosti. Uspjeh takvih procesa ne sastoji se u postizanju nekog cilja, nego leži u dobrom načinu da se ide nekim putem. Arendt je dodatno identificirala i reproduktivne odnosno na zadovoljavanje potreba usmjerene djelatnosti te ih, ovdje na žalost dvosmisleno nazvala „radom” („labor”).

tj. različitom stupnju, kompetencije su relativne specifične kontekstualne dispozicije. Neka kompetencija nije „neraskidivo povezana s određenom djelatnošću” te omogućuje i „više raznovrsnih djelatnosti” (Sünkel 2011, 44). Ona disponira za „rješavanje problema u varijabilnim situacijama” (Weinert 2001b, 27id.). Ako je spektar postignuća koje je moguće aktualizirati široko postavljen, pretpostavljaju se ključne kompetencije (*key competencies*) kao „generalizirane, o kontekstu neovisne” (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, 6) kompetencije.

Kompetencije, bilo specifične ili općenite, na prvi se pogled izravno odnose na različita postignuća koja valja ostvariti. Zbog toga je i zamislivo, da ih se pojmi kao metakompetencije, tj. kao općenite kompetencije za primjenu specifičnih kompetencija. Na logičkom kraju bi stajala još samo jedna kompetencija odnosno kompetencija u jednini. U engleskom se jeziku razina objekta i metarazina mogu označiti dvjema riječima: *competence/competences* na jednoj, *competency/competencies* na drugoj strani. Posljednja mogućnost da kompetencije promišljamo neovisno o kontekstu sastoji se u mnoštvu kompetencija. U tom smislu nekog čovjeka u cjelini nazivamo kompetentnim, ako je sposoban ostvariti postignuća u svim mogućim kontekstima.

Kompetencije su sposobnosti, točnije sposobnosti za ostvarenje postignuća. Zbog činjenice da ih treba shvatiti samo manje ili više specifičnima pojam sposobnosti (*ability*) treba nadopuniti pojmom prikladnosti odnosno podesnosti (*fitness*). Sposobnosti moraju biti primjerene. Majstor u svojoj struci, ekspert u svojoj domeni je netko tko je u velikoj mjeri sposoban i podesan naučnik ili novak netko tko još nije osposobljen ili pak nije podesan. Specifične sposobnosti za ostvarenje postignuća mogu se u svojoj uzajamnoj povezanosti sposobnosti i podesnosti s Wolfgangom Brezinkom tradicionalno na-

zvati i „valjanošću” (Brezinka 1987)¹¹, na englesom *efficiency* ili *proficiency* (Weinert 2001a, 45).

Kompetencija kao kognitivna predmetna kompetencija i kao kompetencija djelovanja

Čini se da je svim konceptima kompetencije zajedničko svojstvo da tematiziraju individualne, naučive i kontekstualno specifične sposobnosti ostvarenja postignuća. Dva najpoznatija koncepta¹² u okviru tih zajedničkih crta su kognitivna predmetna kompetencija i kompetencija djelovanja (usp. Vonken 2005).

Oba koncepta se razlikuju u svom usmjerenju, opsegu i njihovoj normativnosti. Za kompetenciju djelovanja je već na osnovi imena jasno da su postignuća koja disponira usmjerena k cilju i budućnosti te da polazeći od osoba proaktivno djeluju na danu situaciju. To su praktične aktivnosti, odnosno postignuća aktiviranja. Kod kognitivne predmetne kompetencije u prvi se plan stavlja spoznaja predmetnih sadržaja, onoga što je slučaj. To se konstatira i evaluira. Postignuća koja se tu omogućuju su teorijske prirode: postignuća orijentacije. Ona su usmjerena prema predmetu i sadašnjosti, ponekad i prošlosti. U njima se osobe receptivno prepuštaju djelovanju događaja. U analitičkoj filozofiji duha s Johnom L. Austinom govorimo o „smjerovima prilagođavanja” (*directions of fit*). Teorijska postignuća su prema tome obilježena usmjerenjem duha na svijet, praktična usmjerenjem svijeta na duh (Searle 1991, 118). U prvom slučaju riječ je o tome da se sa svijetom kao činjenicom (*factum*) konstativno usuglasimo prema kriteriju istinitosti, u drugom da svijet kao *faciendum* performativno dovedemo u sklad sa samim sobom prema kriteriju učinkovitosti (usp. Habermas 1987, 130). S tom diferencijacijom na dva smjera aktivnosti ne želimo tvrditi da djelovanje i namjere ne mogu u sebi skrivati i receptivne, a spoznavanje i nazori i proaktivne elemente.

¹¹ Programatska publikacija Brezinke je osim dviju kritika (Koch 1988, Ahrens 1989) naišla na malo uvažavanja. Pretpostavljam da je razlog tome manje sam predmet, već više zastarjela terminologija.

¹² Weinert u svojoj stručnoj procjeni (usp. bilj. 1) navodi „seven different ways in which competence has been defined, described, or interpreted theoretically” (2001a, 46; usp. i Klieme 2001, 182). Pri tom se četiri odgovarajuća odlomka odnose na koncept kognitivne kompetencije (*cognitive competence*). Pri tom je riječ o razlikama između općih (inteligencija) i specijalnih (stečenih) sposobnosti, objektivnih (mjerljivih) i subjektivnih (razumljivih) kognitivnih kompetencija i o uzajamnoj povezanosti kompetencija i motivacija. Jedan je odlomak posvećen konceptu kompetencije djelovanja (*action competence*), dok posljednja dva razjašnjavaju model kompetencije i *performance* Noama Chomskog. I kod Weinerta se dakle, zanemarimo li genetski uvjetovane kompetencije, u prvom planu nalaze samo dva, i to najpoznatija koncepta.

Samo se identificira što se u svakom pojedinom slučaju nalazi u prvom planu.

Teorijska kompetencija se u kognitivnoj predmetnoj kompetenciji ograničava u dvostrukom pogledu. Ograničenje pri tom nije načelne naravi, već se duguje kontekstu evaluacije i težnji za mjerljivošću. Za to su prikladna postignuća koja nisu samo stručno i funkcionalno, već i procesualno i odnosno specifično podešena. Odgovarajući koncept na kojem se temelje međunarode studije o školskim postignućima, procesualno se ograničava na kognitivna, odnosno na predmetna postignuća. Riječ je o kognitivnoj predmetnoj kompetenciji. Kognitivno sužavanje se poimenočno navodi zajedno s funkcionalnim ograničenjem. Klieme govori o dvije bitne restrikcije: Kompetencije se s jedne strane „funkcionalno određuju i tako vezuju za ograničeni sektor konteksta na specifičnom području”. „S druge strane se značenje pojma ograničava na kognitivno područje ...” (Klieme i dr. 2007, 5) Treće ograničenje, naime ono na pojedinu osobu koja se izravno posvećuje nekom predmetu, a da pri tom ne obraća pozornost na ostale osobe koje su njime pogođene ili u njemu sudjeluju kao ni na vlastita unutarnja stanja i procese, ostaje implicitno. Uzrok tome je možda činjenica da su školska postignuća do sada ostvarivana preko pojedinačnih evaluacija u osobno neutralnim domenama.

Koncept kompetencije djelovanja, nastao odvajanjem od relacionalnog koncepta kvalifikacija 1970-ih i 1980-ih godina, iziskuje nasuprot tome procesualno i odnosno širi opseg. Osim kognitivnih i za radnje bitnih senzomotoričkih procesa uključuje se i emocionalno i motivacijsko zbivanje. Pri tom se kognicije usko povezuju sa znanjima, s druge strane emocije i motivacije s pripravnostima, utemeljenim na stavovima. Znanje i htijenje se tako uključuju u umijeće. Vijeće ministara prosvjete Savezne Republike Njemačke kompetenciju djelovanja poima istovjetnom sa „pripravnosću i osposobljenošću” (KMK 2000). Erpenbeck je za sklop različitih dispozicija skovao odgovarajući aforizam: „Kompetencije utemeljuju znanje, konstituiraju vrijednosti, dispo-

niraju se kao sposobnosti, konsolidiraju iskustvom, realiziraju na osnovi volje” (Erpenbeck/Heyse 2007, 163). Takvim procesualnim proširenjem na znanje i volju kompetencija djelovanja se ne poima samo procesualno šire od kognitivne predmetne kompetencije, već se gotovo uzdiže na drugu razinu. Ona se proglašava kompetencijom koja u djelovanju može međusobno povezati umijeće, znanje i htijenje. U odnosu na umijeće ona bi tada bila metakompetencija.

U strukovno-pedagoškim diskursima kompetencija djelovanja je s i nakon općepedagoške diferencijacije Heinricha Rotha na predmetnu, socijalnu i samokompetenciju k tome odnosno dopunjena s osobnim dimenzijama kompetencije, vezanim za ostale ljude i samog sebe. Dodatno im se pridružila i metodička kompetencija koja se ponekad pridružuje predmetnoj kompetenciji, a ponekad se u promišljanjima proteže kroz sve vrste kompetencija.¹³ Dopuna osobnim kompetencijama dopušta pri tom dva tumačenja. Socijalna i samokompetencija su ili interdisciplinarne (ključne) kompetencije ili kao i predmetna kompetencija i zajedno s njom podliježu stručnosti te su prema tome manje ili više vezane za specifični kontekst. Model kompetencije djelovanja obuhvaća umijeće, znanje i htijenje, u odnosu prema predmetu, drugim osobama i samome sebi (usp. Euler/Hahn 2004, 129 i sl.).

Dok se u konceptu kompetencije djelovanja dispozicije (znanje, umijeće, htijenje) mogu kombinirati s odnosima prema svijetu (predmet, druge osobe, vlastita osoba), tj. samo su labavo povezane, u konceptu kognitivne predmetne kompetencije psihičke se funkcije dovode u vezu, i to usku, s odnosom prema svijetu. Prema Weinertu (2001b, 27id.) predmetna je kompetencija kognitivno, a socijalna kompetencija motivacijski-volicionalno usmjerena.

Posljednja razlika između kognitivne predmetne kompetencije i kompetencije djelovanja sastoji se u normativnosti. Dok se prva poima vrijednosno neutralno, druga izričito uključuje vrijednosne sudove. Završni pogled na referentni citat Weinerta pokazuje da je on nastojao međusobno povezati oba koncepta kompetencije. „Kognitivne sposobnosti i

¹³ Sljedeće sistematizacije su široko rasprostranjene: tročlane podjele na predmetnu, metodičku i socijalnu kompetenciju ili predmetnu, socijalnu i samokompetenciju, kao i s medijskom kompetencijom koja se proteže kroz sve njih te četveročlane podjele na predmetnu, metodičku, socijalnu i autokompetenciju.

vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme”, odgovaraju kognitivnoj predmetnoj kompetenciji, dok „s njima povezane motivacijske, volicionalne i društvene pripravnosti i sposobnosti, da bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama” (Weinert 2001b, 27id.), podsjećaju na kompetenciju djelovanja.

Studije o postignućima i kvalifikacijski okvir

Koncept kognitivne predmetne kompetencije primjenjuje se u kontekstu škole odnosno općeg obrazovanja te u pedagoško – psihološkim sklopovima. On je osobito blizak istraživanju i tvori temelj međunarodnih studija OECD-a o školskim postignućima. Kompetencije su za istraživače obrazovanja „specifične kontekstualne kognitivne dispozicije za postignuća, koje se funkcionalno odnose na situacije i zahtjeve u određenim domenama” (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, 7).

Koncept kompetencije djelovanja je, zanemarimo li općepedagoške prethodnike (Roth 1971, Loch 1979), smješten u okviru poduzeća odnosno strukovnog obrazovanja, tvori sastavni dio razmatranja o psihologiji rada te igra mjerodavnu ulogu u kvalifikacijskom okviru obrazovne politike. U Njemačkom kvalifikacijskom okviru (DQR) se kod svih vrsta obrazovnih ishoda (*learning outcomes*) govori o kompetencijama, podijeljenim na stručnu kompetenciju sastavljenu od znanja i vještine te personalnu ili osobnu kompetenciju koju tvore socijalna kompetencija i samostalnost. Na taj se način preuzima strukovnopedagoška četverodioba na predmetnu, metodičku, socijalnu i samokompetenciju (v. bilj. 17). Da se koncept kompetencije djelovanja prešutno može brzo odvojiti od konkretnih situacija i u potpunosti zadržati na strani osobe, u obrazovnoj je politici pokazalo odvijanje OECD-ovog projekta „Definition and Selection of Competencies” (DeSeCo), koji je za temu imao ključne kompetencije (*key competencies*).

U oba obrazovno-politička konteksta kompetencija se razlaže na pojedine komponente koje se svaka za sebe evaluiraju u studijama o školskim postignućima opisuju u kvalifikacijskom okviru. Studije o postignućima ograničavaju se samo na jednu pojedinačnu kompetenciju, kvalifikacijski okvir

nastoji navesti sve komponente te posljedično izraditi nešto poput „atlasa kompetencija” (Heyse/Erpenbeck 2007) te još jednom skalirati kompetencije po stupnjevima. „Rezultat je obilje parcijalnih kompetencija rašlanjenih do u najsitnije detalje.” Zajedno s imanentnim trendom, da se razdvoji od situacija primjene, kompetencija djelovanja se „ne konkretizira i na kraju egzemplarno ne prezentira, već se rastvara u parcijalne kompetencije i tako dovodi do iščeznuća” (Koch 2010, 330).

Studije o školskim postignućima se doduše nadovezuju na koncept kognitivne predmetne kompetencije, a kvalifikacijski okvir na onaj kompetencije djelovanja, ali u oba slučaja na međunarodnoj razini samo prema predmetu. U Njemačkoj se nasuprot tome dispozicija za ostvarenje postignuća kao cjelina i u svim svojim vrstama naziva i kompetencijom. Njemački diskurs je fokusiran na pojam kompetencije dok u europskom okviru stoji u kontekstu različitih pojmova. Dispozicije za ostvarenje postignuća se samo u njemačkim i francuskim PISA-dokumentima nazivaju *kompetencije/compétences*, dok se u engleskim govori o *skills*, a u španjolskim o *aptitudes* (usp. Müller-Ruckwitt 2008, 126). A Europski kvalifikacijski okvir samo samostalnost, zajedno s odgovornošću naziva kompetencijom (*competence*). Osim tih pojmova koriste se znanje (*knowledge*) i vještine (*skills*). Kompetencije su ondje samo dio rezultata učenja.

Kvalifikacija i obrazovanje

U Njemačkoj je pojam kompetencije naslijedio onaj kvalifikacije koji je bio mjerodavan u 1970-im i 1980-im godinama (usp. Höhne 2007, 34) te sa svoje strane nadomjestio tradicionalni, više svakodnevni i pravni pojam valjanosti. Kompetenciju je izričito zamijenio pojam kvalifikacije. Kompetencije su se u trenutku te zamjene smatrale usmjerenima na subjekt i uglavnom lišene veze sa zahtjevima situacije i društvenim potrebama, u izvjesnom smislu kao ključne kvalifikacije. Dok su se kvalifikacije dovodile u vezu sa situacijskom stranom potrebnog umijeća, kompetencije su se postavile na osobnu stranu raspoloživog, tj. dostupnog umijeća. Na osnovi njihove subjektivne usmjerenosti Erpenbeck kompetencije označava kao „dispozicije da se samoorganizirano djeluje”, dok kvalifikacije poima kao dispozicije „bez samo-

organizacije za situacije podložne normiranju” (Erpenbeck 1996, 11). Razlika između kompetencija i kvalifikacija na izvjestan način rekapitulira razliku između sposobnosti i vještina ili na engleskom između *competences* i *competencies*. Kompetencije se ne daju standardizirati, evaluirati i certificirati na isti način kao kvalifikacije. U međuvremenu su se oba pojma, osobito u međunarodnoj uporabi izjednačila. O tome svjedoče kvalifikacijski okviri.

U vodeće pedagoške kategorije (2006) obrazovne politike upravo stoga, možda samo u Njemačkoj, osim kompetencije i kvalifikacije spada još i klasična kategorija obrazovanja. Ona se uvijek iznova dovodi u vezu s pojmom kompetencije (usp. Grunert 2012, Hubig/Rindermann 2012, Lederer 2014, Mugerauer 2012). U tim slučajevima se obrazovanje poima kao proizvod odnosno kao obrazovanost, a ne kao proces obrazovanja. Obrazovanje obuhvaća više od kompetencije. Prvo, obrazovanje jednoznačnije od kompetencije obuhvaća i znanje, a to znanje je – što vrijedi i za samo umijeće – relevantno i samo za sebe odnosno nije (samo) izravno funkcionalizirano (usp. Koch 2010, 327). Drugo, obrazovanje se ne da svesti samo na postignuća. Na poslijetku: „Dok ... se kompetencije mogu objektivno formulirati. Obrazovanje je uvijek individualno zbivanje te se u svojoj kompleksnosti otima potpunoj objektivizaciji i mjerljivosti Messbarkeit” (Zierer 2012, 44; usp. Wiater 2013, 158).

Napetost između koncepta kompetencije i ideje obrazovanja pod novim imenom rekapitulira staru razliku između (strukovne) izobrazbe i (općeg) obrazovanja kao i prijemor između „filantropizma i humanizma” (Friedrich I. Niethammer 1806) koji seže do početka 19. stoljeća. Dvije stotine godina kasnije iznova se zahtjeva „povratak i novo promišljanje transinstrumentalnog razumijevanja obrazovanja” (Lederer 2014).

Isprva se dakle obrazovanje kritiziralo u ime kvalifikacije (1970-e godine), a zatim kvalifikacija u ime kompetencije (1990-e godine). U međuvremenu se već iznova obrazovanje pretpostavlja kompetenciji (2000-e godine).

Kompetencija kao termin

Riječ kompetencija, kako sam utvrdio u uvodu, ne prestano oscilira između političkog slogana i znan-

stvenog termina. Kada želi istodobno biti oboje, krilatica i stručni termin, koristi se kao pseudo-znanstvena prazna formula. Svrha ovog članka bila je utvrditi mogućnost da se kompetencija koristi kao stručni termin. U tu svrhu riječ valja semantički ograničiti, tj. definirati.

Moj se prijedlog nadovezuje na jezičnu uporabu i postupak pojmovne eksplikacije. Na kraju bih još relativno nejasan pojam kompetencije koji se koristi u javnim diskursima želio eksplicirati u jasni pojam, tj termin i tako ga nadomjestiti u znanstvenom kontekstu. U tu svrhu započinjem sa zajedničkim semantičkim svojstvom svih diskursa, bilo da je riječ o političkim, znanstvenim ili novinarskim kontekstima. Ono ne leži na strani pojma kompetencije, već na strani podudarnog pojma performance. Ono rijetko dopijeva u prvi plan, a time i u žarište pozornosti, jer kao samorazumljiva pozadina ostaje nerazgovjetna ili čak zapostavljena. U izvjesnom smislu obrćem sliku i u prvi plan u svrhu definicije stavljam performancu koja se uglavnom, tako glasi moja teza, razumijeva kao postignuće. Kompetencija disponira za postignuća. Ona je dispozicija, točnije sposobnost za ostvarenje postignuća. Ona je, da upotrijebimo već zastarjelu riječ, valjanost.

Ako prema klasičnom učenju o definiciji dispoziciju proglasimo višim rodnom pojmom (*genus proximum*), a postignuće specifičnom vrsnom razlikom (*differentia specifica*), prema mom nahodjenju to će u prethodno razmotrenim pitanjima posljedično dovesti do razmjerno jednoznačnih odgovora.

Kompetencija je sposobnost. Kompetencija je kao dispozicija za ostvarenje postignuća u biti sposobnost ostvarenja postignuća. Ona međutim, premda ne i u punom opsegu, participira u znanju, i to u proceduralnom znanju odnosno znanju kako.

Kompetencija je pretežno stručna sposobnost. Kriterij postignuća koji se pak vezuje za uspješnost odgovorajuće djelatnosti, iziskuje što konkretniji opis, a time i što širu operacionalizaciju dispozicije koja se uči ili pretpostavlja. Ta konkretizacija se može postići samo u ograničenom i ograničavajućem kontekstu. Takav se kontekst općenito naziva strukom, bilo da je riječ o diskursu školske ili strukovne pedagogije. U prikazanom konceptu kognitivne predmetne kompetencije utvrđuje se nužnost ograničavanja, dok se u konceptu kompetencije djelovanja ona

također naglašava, ali istodobno i poništava. Pokušaji, osobito u sklopu strukovne pedagogije, da se uvedu nadređene ključne kompetencije, stoga su se pokazali teško ostvarivim. Oni se doduše posvuda mogu, ali u načelu ne moraju shvatiti u interdisciplinarnom smislu.

Kompetencija je pretežno vanjska sposobnost. Od psihičkih funkcija postignućima su okrenute samo one funkcije koje su u oba pravca smještene na sjecištima između osobe i okoline: senzoričke i kognitivne u spomenutoj „usmjerenosti duha na svijet“, motoričke i volitivne u „usmjerenost svijeta na duh“ (Searle 1991, 118). Osobne odnosno unutarnje emocije i motivacije nasuprot tome ne podliježu izravnom usmjeravanju. Zbog toga se školskopedagoški koncept kognitivne kompetencije doima preuskim, a strukovnopedagoški koncept kompetencije djelovanja koja obuhvaća sve psihičke funkcije preširokim.

Kompetencija je pretežno uz predmet vezana sposobnost. Posegnemo li za Rothovom diferencijacijom na predmetnu, socijalnu i samokompetenciju koja je recipirana u konceptu kompetencije djelovanja, samo predmetni odnos sa svijetom možemo smatrati postignućem odnosno usmjerenim na uspjeh. Osobni se odnosi mogu svrhovito aktivirati samo ako osobe prikazuju kao stvari. Jürgen Habermas je takve radnje nazvao strateškima. I ovdje se moj prijedlog definicije kreće između koncepta kognitivne predmetne kompetencije i kompetencije djelovanja. S prvim konceptom naglašava odnos prema predmetu, s drugim dijeli mogućnost da se predmetni od-

nos otkrije i u osobnim odnosima sa svijetom. On te odnose međutim ne integrira u cjelinu odnosno to čini samo u tom pogledu.

Ovdje predloženi koncept kompetencije implicira da se predodžbe pedagoških ciljeva ne mogu i ne smiju iscrpiti u kompetencijama. Prvo, postoji i drugo umijeće koje nije usmjereno postignućima, a osim umijeća i znanje koje se ne može i ne smije funkcionalizirati. To vrijedi i za htijenje koje valja očuvati slobodnim, koje se osim toga ne da naučiti poput znanja i umijeća (Ladenthin 2011, 3). Čak i ako kompetenciju kao drugo široko i prema mom nahođenju pogrešno shvatimo kao amalgam umijeća, znanja i htijenja, ta bi se pedagoška ciljna predodžba morala s osloncem na klasičnu humanističku ideju obrazovanja s početka 19. stoljeća dopuniti komponentom samoodređenja, za koje se zalažemo iz vlastitog interesa i u interesu drugih. U tom smislu je didaktičar Wolfgang Schulz uveo teleološku trijadu kompetencije, autonomije i solidarnosti, koja motivacijski odgovara temeljnim ljudskim potrebama za „competence, autonomy, social relatedness“ (Deci/Ryan 1993, 229) što su ih postulirali psiholozi Edward L. Deci i Richard M. Ryan. White i McLlland su se zanimali za *competence* i „competence motivation kao opću potrebu čovjeka za svladavanjem i podvrgavanjem svoje okoline“ (Roth 1971, 291). Na tom se tragu od tada diskurs o kompetenciji implicitno zadržao te bi na tom tragu i treba eksplicitno ostati, ne na posljednjem mjestu radi zaštite ostalih dispozicija i ostalih pedagoških ciljeva.

Literatura

- Ahrens, Jürgen: Allgemeinheit des Guten und die Perspektive des Subjekts. Ein Diskussionsbeitrag zur Kritik von Lutz Koch an Brezinkas Tüchtigkeit als Erziehungsziel. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 65 (1989) 303-307
- Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetencijaentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management berlin (Hrsg.): Kompetencijaentwicklung ,97. Münster: Waxmann 1997, S. 235-307
- Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetencija. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa 1973
- Bader, Reinhard: Berufliche Handlungskompetencija. In: Die berufsbildende Schule 41 (1989) 2, S. 73-77
- Behrmann, Detlef: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetencija. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt a.M.: Verlag für Akademische Schriften 2006
- Birkelbach, Klaus: Über das Messen von Kompetencijaen. Einige theoretische Überlegungen im Anschluss an ein BMBF-Projekt (2005).

- http://www.klaus-birkelbach.de/Veroffentlichungen/Kompetenziamessung_Birkelbach.pdf (Zugriff am 21.03.2104)
- Brezinka, Wolfgang: Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungsziels. München/Basel: Reinhardt 1987
- Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press 1965
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 223-238.
- Eraut, Michael: Developing Professional Knowledge and Competence. London: Falmer 1994
- Erpenbeck, John: Kompetencija und kein Ende? In: QUEM-Bulletin (1996), H.1, 9-12
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung (1999). 2., aktual. u. überarb. Aufl., Münster: Waxmann 2007
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von: Einführung. In: John Erpenbeck/Lutz von Rosenstiel (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2003, S. IX-XL
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von: Vom Oberlehrer zur Kompetenzhebamme. Kompetenzentwicklung als Zukunft der Weiterbildung. In: Weiterbildung 19 (2009) 2, 6-9
- Euler, Dieter/Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt 2004
- Grunert, Cathleen: Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2012
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1971, S. 101-141
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987
- Heckhausen, Heinz: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe 1974
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John: Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen. Münster: Waxmann 2007
- Höhne, Thomas: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus 2007, S. 30-43
- Huber, Hans Dieter: Im Dschungel der Kompetenzen. In: Hans Dieter Huber/Bettina Lockemann/Michael Scheibel (Hrsg.): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: HatjeCantz 2004, S. 31-38
- Hubig, Christoph/Rindermann, Heiner: Bildung und Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012
- Kaiser, Peter: Kompetenz als erlernbare Fähigkeit zur Analyse und Bewältigung von Lebenssituationen auf mehreren Ebenen. Univ. Oldenburg, Diss. 1982
- Klieme, Eckhard u.a.: Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) S. 179-200
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Manfred Prenzel/Ingrid Gogolin/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 11-29
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes: Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Johannes Hartig/Eckart Klieme (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter

- Kompetenzijadiagnostik. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 1-15
- Klingenberg, Eberhard u.a.: Kompetencija. In: Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 4, Basel: Schwabe 1976, Sp. 918-933
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: KMK 2000 (<http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>)
- Koch, Lutz: Tüchtigkeit als Erziehungsziel? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64 (1988) 288-298
- Koch, Lutz: Kompetencija: Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010) 323-331
- Koch, Lutz: Wissen und Kompetencija. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88 (2012) 454-463
- Koch, Lutz: Kompetencija ist das, was nach der Schule kommt. In: Bildung und Erziehung 66 (2013) 163-172
- Kossakowski, Adolf/Lompscher, Joachim: Teilfunktionen und Komponenten der psychischen Regulation der Tätigkeit. In: Adolf Kollakowski u.a. (Red.): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Berlin: Volk und Wissen 1977, S. 107-148
- Krebs, Angelika: Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002
- Ladenthin, Volker: Kompetencijaorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010) 346-358
- Lederer, Bernd: Kompetencija oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: Innsbruck University Press 2014
- Line, Maurice: An Agenda for Overdue Change. In: Klaus Hilgemann u.a. (Hrsg.): Die effektive Bibliothek. München: Saur 2004
- Line, Maurice B.: An Agenda for Overdue Change. In: Klaus Hilgersmann/Peter te Bockhorst (Hrsg.): Die effektive Bibliothek. Festschrift für Roswitha Poll. München: Saur 2004, S. 47-53
- Loch, Werner: Curriculare Kompetencijaen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: Bildung und Erziehung 32 (1979) 241-266.
- Löwisch, Dieter-Jürgen: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000
- McClelland, David C.: Testing for Competence rather than for 'Intelligence'. In: American Psychologist 28 (1973) 1-14
- Müller-Ruckwitt, Anne: „Kompetencija“, – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon 2008 (zugl. Univ. Bonn, Diss. 2008)
- Mugerauer, Roland: Kompetencijaen als Bildung? Die neuere Kompetencijaenorientierung im Deutschen Schulwesen – eine skeptische Stellungnahme. Marburg: Tectum 2012
- Papenkort, Ulrich: Fachwissenschaft - ein fragwürdiger Begriff? In: Ulrich Papenkort (Hrsg.): Idee und Wirklichkeit des Studium generale. Fachübergreifende Hochschulbildung. Regensburg: Pustet 1995, S. 10 - 27
- Papenkort, Ulrich: Akkulturation als (anthropologischer) Grundbegriff der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 65 (2012) S. 91-105
- Pörksen, Uwe: Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart: Klett-Cotta 1988
- Pongratz, Ludwig A.: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform. In: Engagement 24 (2007) 161-170
- Reetz, Lothar: Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1984

- Remplein, Heinz: Psychologie der Persönlichkeit. Die Lehre von der individuellen und typischen Eigenart des Menschen. 7., verb. u. erg. Aufl., München/Basel: Reinhardt 1975
- Renkl, Alexander: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47 (1996) 78-92
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover: Schroedel 1971
- Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersch: A holistic model of competence. In: Dominique Simone Rychen/Laura Hersch Salganik (Eds.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Seattle: Hogrefe/Huber 2003, pp. 41-62
- Searle, John R.: Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991
- Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern. München u.a.: Urban & Schwarzenberg 1980
- Sünkel, Wolfgang: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1, Weinheim/München: Juventa 2011
- Vonken, Matthias: Handlung und Kompetencija. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005 (zugl. Diss., Univ. Erfurt 2004)
- Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe (1960). 6., erneut durchges. Aufl., Tübingen: Mohr 1984 (zugl. Teil I/Kap. I von „Wirtschaft und Gesellschaft“, Tübingen 1921)
- Weinert, Franz E.: Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Dominique Simone Rychen/Laura Hersch Salganik (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber 2001a, pp. 45-65
- Weinert, Franz E.: Leistungsmessung – umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a.: Beltz 2001b, S. 17-31
- White, Robert W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review 66 (1959) 5, p. 297-333
- Wollersheim, Heinz-Werner: Kompetencijaerziehung. Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 1993
- Wiater, Werner: Kompetencijaorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. In: Bildung und Erziehung 66 (2013) 145-161
- Zierer, Klaus: Bildung und Kompetencija. Eine kritisch-konstruktive Analyse auf der Grundlage einer eklektischen Didaktik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88 (2012) S. 30-53